

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**O PAPEL DAS EMOÇÕES NA RELAÇÃO ENTRE
CRENÇAS MORAIS E INTENÇÕES
COMPORTAMENTAIS EM SITUAÇÕES DE
*CYBERBULLING***

Vítor Manuel Carvalho Martinho

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

(Secção da Psicologia da Educação e Orientação)

2018

UNIVERSIDADE DE LISBOA

FACULDADE DE PSICOLOGIA



Vitor Manuel Carvalho Martinho

**O PAPEL DAS EMOÇÕES NA RELAÇÃO ENTRE
CRENÇAS MORAIS E INTENÇÕES
COMPORTAMENTAIS EM SITUAÇÕES DE
*CYBERBULLING***

**Dissertação orientada pela Professora Doutora Margarida Veiga Simão
e pela Professora Doutora Paula Ferreira**

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

(Secção de Psicologia da Educação e da Orientação)

2018

Agradecimentos

Primeiro quero agradecer à **Professora Paula Ferreira** pela empatia disponibilidade, motivação e compreensão. Desde do primeiro dia ajudou-me a acreditar que seria possível concretizar esta tese. Não posso deixar também de agradecer à **Professora Doutora Margarida Veiga Simão**, pela sua disponibilidade, o seu sorriso e a empatia que teve para comigo, desde do primeiro momento que nos cruzamos.

Quero agradecer à Direção do Agrupamento de Samora Correia, na pessoa da senhora **Diretora Luísa Carvalho**, pelo seu exemplo de escuta ativa, compressão e afecto. Obrigado aos alunos que preencheram os questionários e aos Encarregados de Educação, por o terem permitido.

Quero também agradecer, à minha amiga **Fátima** por incentivar-me a entrar nesta aventura e sem a qual não seria possível concretizar esta tese, pois, ela ensina-me, ouve-me e dá-me alento sempre que necessito.

Depois agradecer às minhas irmãs, **Rosário e Patrícia**, por sempre estarem presentes com o vosso amor e sem as quais seria muito duro viver.

A todos os amigos que apoiaram-me com o seu sorriso, incentivo. Ao **Quim**, à **Anita** e à **Ana Teresa** o meu muito obrigado por tudo, sem vós estaria perdido. Não posso esquecer a **Cândida**, minha irmã de coração. Quanto a ti, **Adriano**, obrigado por existires na minha vida, por seres o amigo, o ouvinte, o motivador, o que acreditou.

Finalmente, o meu maior agradecimento vai para a minha mãe, por motivar-me sempre a mim e às minhas irmãs, para estudar, pelos sacrifícios que fez por nós, pelo humor e em particular, pelo amor incondicional que nos ofereceu. Sei que estás feliz e orgulhosa, onde quer que estejas, por ter concretizado esta dissertação.

Os meus mais sinceros e profundos agradecimentos a todos, por acompanharem-me acompanhado durante este longo percurso. Muito obrigada!

Resumo

O estudo aborda o fenómeno social *cyberbullying*, um fenómeno, que tem um impacto psicossocial nos adolescentes e que interfere nos comportamentos de agressão entre pares. A presente investigação pretende analisar duas questões, nomeadamente, (1) perceber o papel mediador das emoções na relação entre as crenças morais pessoais dos adolescentes que presenciam incidentes de *cyberbullying* (observadores), e as suas intenções de ajudar a vítima; (2) perceber se as crenças normativas de gravidade medeiam a relação entre as crenças morais pessoais e as suas intenções de agredir. Foram aplicados vários questionários do Inventário de Incidentes Observados de *Cyberbullying* – IIOC a alunos do 3º ciclo ($N = 402$), a amostra foi relativamente equilibrada (55.5% de raparigas), sendo a idade média de 14 anos. Através de uma análise de equações estruturais, concluiu-se que as emoções medeiam as crenças morais pessoais e a intenção de ajuda às vítimas dos adolescentes observadores, em situação de *cyberbullying*. Quanto às crenças normativas de gravidade, concluiu-se que estas medeiam a relação entre as crenças morais pessoais e a intenção de agredir. Estes resultados permitem ajudar a desenvolver programas de intervenção que ensinam adolescentes a desenvolver competências socioemocionais como meio para prevenir o *cyberbullying*.

Palavras-Chave: *Cyberbullying*, crenças morais pessoais, crenças normativas de gravidade, emoções negativas

Abstract

This study addresses the social phenomenon of cyberbullying, which has a psychosocial impact on adolescents and interferes with aggressive behavior between peers. The present research intends to analyze two questions, namely: (1) to understand the mediating role of emotions in the relationship between the personal moral beliefs of adolescents who witness incidents of cyberbullying and their intentions to help the victim; (2) whether normative beliefs of gravity mediate the relationship between personal moral beliefs and their intentions to cyberbully others in the future. Several questionnaires from the Inventory of Observed Incidents of Cyberbullying were applied to middle school students ($N = 402$), the sample was relatively balanced (55.5% of girls), with the mean age being 14 years.. Through structural equation modeling, results showed that negative emotions mediated personal moral beliefs and adolescent observers' intentions to help the victims in cyberbullying situations. As for the normative beliefs of gravity, results showed that these mediated the relation between personal moral beliefs and the intentions to cyberbully others in the future. These results offer insights to develop intervention programs that teach adolescents to develop socio-emotional skills as a means to prevent cyberbullying.

Keywords: Cyberbullying, personal moral beliefs, normative beliefs of gravity, negative emotions.

Índice

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Abstract.....	iii
Introdução	1
Enquadramento teórico.....	2
Cyberbullying, um novo desafio	2
A relação entre Crença Moral e <i>Cyberbullying</i>	4
Intenções comportamentais e crenças normativas de gravidade	7
A influência das emoções negativas no comportamento dos observadores	10
Metodologia de Investigação.....	14
Caracterização da amostra	14
Procedimentos	16
Instrumentos	17
Análise de dados	18
Resultados.....	19
Discussão	20
Limitações e Sugestões para Estudos Futuros	23
Implicação para a prática	24
Conclusões Gerais	24
Referências Bibliográficas	25

Introdução

A Internet é parte integrante da vida de todos aqueles que estão ligados à sociedade de informação. O ciberespaço, ao possuir diferentes funcionalidades, coloca à disposição dos utilizadores um vasto leque de conteúdos, que se encontram à distância de um clique. Apesar de o seu aparecimento remontar a apenas algumas décadas, a verdade é que se tem verificado uma rápida e quase incontrolável multiplicação de conteúdos *online*, que os utilizadores utilizam cada vez mais cedo, sendo que a maior incidência destes casos acontece entre os jovens com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos de idade (Tokunaga, 2010).

As tecnologias de informação e comunicação trouxeram consigo uma verdadeira revolução social, nascem grandes vantagens para os jovens, mas também a esta utilização acrescem alguns riscos. Um desses riscos diz respeito ao *cyberbullying*. Smith e colegas (2008) definem *cyberbullying* como sendo um ato agressivo, intencional, levado a cabo por um grupo ou por um indivíduo, com recurso à utilização de dispositivos eletrónicos, repetidamente ao longo do tempo contra uma vítima, ou várias, que não se conseguem defender facilmente. Apesar de ser uma temática recente, o fenómeno de *cyberbullying* tem sido estudado, tendo em conta variáveis como o comportamento (Van Cleemput, Vandebosch, & Pabian, 2014), as crenças pessoais (La Taille, 2006), as crenças normativas (Veiga Simão, Ferreira, Francisco, Paulino, & Souza, 2018), e as emoções investigadas pelas vítimas e pelos agressores (Caetano, Freire, Veiga Simão, Martins, & Pessoa, 2016). Todavia existem poucos estudos sobre os observadores, em particular, sobre a influência das emoções no comportamento (Veiga Simão et al., 2018).

Os observadores têm um papel determinante no processo de situações de *cyberbullying*, pois podem oferecer suporte social (Francisco, Veiga Simão, Ferreira, & Martins, 2015), e contribuir para a redução das consequências negativas associadas a este fenómeno (Desmet et al., 2015). Para que essa ajuda aconteça, existem vários aspetos envolvidos, alguns dos quais serão investigados neste estudo, nomeadamente, crenças pessoais, crenças normativas, intenções comportamentais e emoções. As crenças pessoais são um dos preditores do comportamento dos observadores (Bastiaensens,

Pabian, Vandebosch et. al., 2016). Os observadores podem tomar uma de duas atitudes frente a episódios de agressividade: ou agem em conformidade com os seus padrões morais, que os incentivam a proteger a vítima e denunciar a situação, ou, por outro lado, podem ter um descomprometimento moral, podendo manter-se calados sobre o que sabem ou presenciam, justificando que não têm qualquer responsabilidade sobre o ato violento (Perren & Gutzwiller-Helfenfinger, 2012). Por outro lado, as crenças normativas de gravidade são definidas como crenças autorreguladoras de comportamento, que filtram os comportamentos, levando um indivíduo à aceitação ou não de um determinado comportamento (Guerra, Huesmann & Hanish, 1997). As intenções comportamentais são instruções que as pessoas dão a si próprias de forma a realizarem comportamentos específicos ou alcançarem determinados objectivos (Lenhart, 2007) e que a Teoria do comportamento planeado enfatiza na valiação dos fatores preditores de comportamento (Ajzen, 1991). Por fim, importa investigar a influencia das emoções negativas nas decisões comportamentais, sejam elas na intenção de ajudar, ou, não (Macháčková, Dedkova, Sevcikova, & Cerna, 2013).

Perante a inexistência de estudos (que sejam do nosso conhecimento) que associem as emoções negativas, as crenças pessoais e normativas e a intenção de ajuda por parte dos observadores, o objetivo principal desta tese consiste em compreender se as emoções medeiam a relação entre as crenças pessoais e a intenção de ajudar, por outro lado se as crenças normativas de gravidade medeiam a relação entre crenças e a intenção de agredir.

Enquadramento teórico

Cyberbullying, um novo desafio

As relações interpessoais, vivenciadas pelas crianças na escola, representam um aspeto fundamental para o desenvolvimento de competências sócio-emocionais, que dificilmente poderiam ser alcanças em outros ambientes (Tognetta, 2003). As tecnologias de comunicação vieram ocupar um lugar de destaque na sociedade atual. Entre as inúmeras vantagens, destaca-se a que diz respeito a relações interpessoais, permitindo ultrapassar constrangimentos, como por exemplo, a distância (Pozzoli, Ang, & Gini, 2012). No entanto, há quem lhes dê um uso inapropriado revelando um comportamento injuriante, como é o caso de *cyberbullying*.

O fenómeno do *cyberbullying* tem crescido em Portugal (Pinheiro, 2009) com um grande impacto psicossocial e põem em causa o bem-estar e a saúde dos indivíduos envolvidos. Tal como no bullying presencial, o *cyberbullying* é um ato de agressão repetitivo e intencional contra uma pessoa ou mais pessoas através de meios tecnológicos (Smith, Mahdavi, Carvalho, Fisher, & Tippett, 2008). Por meio das tecnologias ao seu dispor, o agressor insulta, ameaça, assedia, partilha e expõe situações do foro pessoal que afetam, sobremaneira, as vítimas. Segundo os estudos, a maior incidência destes casos acontece entre os jovens com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos de idade (Tokunaga, 2010).

Neste processo, onde existem vítimas e agressores, não nos podemos esquecer também dos observadores, ou, como a literatura internacional, designa os *bystanders* (Hinduja & Patchin, 2008). Os observadores são testemunhas não só da agressão, mas também daquilo que Eisenberger e Lieberman (2004) intitularam de “dor social”, que é definida como a experiência angustiante de ser excluído, rejeitado pelo grupo de pares. Os observadores têm um papel determinante no processo, todavia poucos são os estudos que têm dado ênfase à intervenção dos mesmos. Um estudo realizado sobre o comportamento dos observadores concluiu que cinquenta a noventa por cento mantêm um comportamento passivo (Lenhart et al., 2011; Van Cleemput, Vandebosch, & Pabian, 2014).

Na tentativa de entender a interação entre relações interpessoais e o comportamento dos indivíduos, Bandura (2001) afirmou que as normas morais pessoais orientam os comportamentos individuais. Quanto mais os indivíduos se envolverem com as normas morais, mais assertivo e positivo pode ser o seu comportamento, pois um comportamento negativo é balizado por emoções como a culpa, autopenalização e vergonha (Bandura, 1986).

Tendo em conta este enquadramento, pretende-se com este estudo entender o papel das emoções na relação entre crenças morais e intenções comportamentais dos observadores, em contextos de *cyberbullying*, sabendo de antemão a importância que os observadores têm para pôr termo a estas situações.

A relação entre Crenças Morais e *Cyberbullying*

Todas as pessoas são providas de crenças e valores pessoais que os estimulam ou prendem em determinados momentos (Fishbein, 2008). Estes valores e crenças são fruto de experiências vividas pelos sujeitos e constituem modelos para as suas ações e decisões. Perante um acontecimento, o indivíduo interpreta e confere significados particulares às suas experiências e práticas quotidianas (Fishbein & Ajzen, 1975).

Na perspectiva da teoria socio-cognitiva, o pensamento moral é um processo desenvolvido ao longo da vida, e em que as regras e os padrões multidimensionais são usados, pelos indivíduos, para o julgamento da conduta. O raciocínio moral está ligado à ação moral por meio da autorregulação afetiva, através da qual a ação moral é exercida (Bandura, 2004). A teoria sociocognitiva de Bandura (2001) adota uma perspectiva interacionista na moralidade, sendo as ações morais o produto da interação recíproca de influências cognitivas, afetivas e sociais (Bandura, 2002).

Vásquez (1997) afirmou que a moral se refere a um sistema de regulamentação das relações entre sujeitos que promove uma determinada forma de comportamento humano, válida em todos os tempos e em todas as sociedades. Segundo Bandura (1986), o raciocínio moral está ligado à ação moral por meio de mecanismos autorreguladores cognitivos, pelos quais a “agência moral” é exercida. Na “agência moral”, os indivíduos absterem-se de um comportamento que viole os seus padrões morais (Osofsky, Bandura, & Zimbardo, 2005).

Assim, os padrões morais dos indivíduos funcionam como autorreguladores na avaliação de possíveis consequências do comportamento pretendido pelos mesmos (Salmivalli & Voeten, 2004; Sandstrom, Makover, & Bartini, 2012), no entanto, há que considerar que não são autorreguladores fixos de conduta. Estes padrões têm dois aspetos: o de inibição, como capacidade de parar o comportamento indesejado, e o de proação, ou seja, a capacidade de agir de forma construtiva (Bandura, 2001; 2002). Todavia, existe uma distância entre o julgamento moral e a ação moral, e é por isso, necessário considerar as dimensões intelectuais (a do dever) e afetivas (a do querer) ao pensar as questões que envolvem o desenvolvimento moral. Esses adolescentes têm de querer agir bem, e tais atitudes morais precisam de fazer parte de seus valores para bem-fazer (La Taille, 2006). No entanto, é possível existirem comportamentos que não são

concordantes com a sua moral e que são desvinculados da mesma. Para isso, usam mecanismos cognitivos que podem ser seletivamente ativados e que os libertam de autoavaliações punitivas, como a culpa e a vergonha. Deste modo, na intenção de evitar autocondenação, os indivíduos desprendem-se dos seus padrões morais e praticam ações que lhes propiciem satisfação e um senso de autovalor, ou seja, há um descomprometimento moral (Bandura, 1986).

O descomprometimento moral é uma estrutura para entender a relação entre moralidade e comportamento, em particular, o comportamento agressivo (Bandura, 2004), como é o caso do *cyberbullying*. Um dos exemplos deste descomprometimento moral é quando os observadores ignoram a ajuda à vítima, em prole do apoio ao agressor (Obermann, 2011). Assim, indivíduos que ajudam e defendem a vítima têm níveis mais baixos de descomprometimento moral (Thornberg & Jungert, 2013). Num estudo sobre o descomprometimento moral e o comportamento agressivo, constatou-se que o efeito direto entre as duas variáveis é enorme (Gini, Pozzoli, & Hymel, 2014).

Sendo o *cyberbullying*, um acontecimento muito ligado ao meio escolar, a escola tem um papel relevante na formação moral do indivíduo e nos processos autorregulatórios, pois é onde, desde criança, o indivíduo se envolve com regras, interage com os seus pares e visualiza modelos de autoridade e conduta (Vinha, 2000; Araújo, 1993; Tognetta, 2003). Contudo, as instituições de ensino servem também como palco de intolerância, agressão, gozo, manifestada através de *cyberbullying* e *bullying*. Nestas situações de *cyberbullying*, os alunos agressores justificam os seus atos, não como violentos ou agressivos, mas como atos de brincadeira, ou atos necessários pois segundo eles, eventualmente a vítima até merece, pois julgam a sua moral superior à das vítimas (DeSmet et al., 2012). Quanto aos observadores, as suas crenças morais pessoais sobre o que é e se é um comportamento inaceitável ou não para o indivíduo que observa, influenciam o seu comportamento (Bastiaensens et. al., 2016). Os observadores podem tomar uma de duas atitudes frente a episódios de agressividade, agindo em conformidade com os seus padrões morais, que os incentivam a proteger a vítima e denunciar a situação, ou, por outro lado, terem um descomprometimento moral, podendo manter-se calados sobre o que sabem ou presenciam, justificando que não têm qualquer responsabilidade sobre o ato violento. (Perren & Gutzwiller-Helfenfinger, 2012).

Como se observa nas situações de *cyberbullying*, as crenças morais pessoais podem ser um bom preditor do comportamento do adolescente que observa. Os padrões morais dos adolescentes influenciam os comportamentos dos observadores (Perren & Gutzwiller-Helfenfinger, 2012). Adolescentes com padrões morais mais baixos têm sido associados a níveis mais altos de comportamento de *cyberbullying* (Perren & Gutzwiller-Helfenfinger, 2012), devido nomeadamente ao descomprometimento moral associado (Pornari & Wood, 2010).

Alguns dos estudos que incidem sobre os observadores constataram que muitos deles têm compreensão moral e baixo descomprometimento moral, o que resulta numa intenção de ajuda à vítima, na situação de *cyberbullying* (Gini et al., 2011). Um outro estudo realizado em Portugal afirma que das estratégias de enfrentamento referidas pelos jovens, as mais frequentes foram as estratégias de ajuda direta à vítima (Souza, Veiga Simão, & Caetano, 2014). Seja como for, o padrão moral do adolescente influencia o comportamento de *cyberbullying*. Além disso, os adolescentes, se tiverem crenças de autoeficácia elevadas contra a agressão, poderão ter uma maior motivação para ajudar as vítimas e enfrentar e controlar situações de *stress*, independentemente da pressão do grupo (Bandura, 2008).

A investigação de Perren e Gutzwiller-Helfen-Niger (2012) sobre adolescentes de língua alemã revelou que padrões e emoções morais mais baixos estavam associados ao aumento de *cyberbullying*. Além disso, a pesquisa de Obermann (2011) sobre adolescentes dinamarqueses identificou um subconjunto de observadores passivos de *cyberbullying* que posteriormente se sentiram culpados pela sua inação. A discrepância entre os padrões morais e as ações (ou a falta delas) parece ser primariamente mediada por comprometimento moral e autoeficácia (Barchia & Bussey, 2011; Bussey & Fitzpatrick, 2015).

O estudo de Veiga Simão e colegas (2018) investigou se as crenças pessoais dos adolescentes estavam positivamente relacionadas com os padrões morais, influenciando o comportamento dos observadores de situações de *cyberbullying*. Especificamente, aqueles que acreditaram que o comportamento de *cyberbullying* era injusto, foram menos propensos a usar o conteúdo de agressões verbais para comunicar *online* (Veiga Simão et al., 2018). No presente estudo serão investigadas as crenças morais pessoais dos observadores.

Intenções comportamentais e crenças normativas de gravidade

É importante compreender a dinâmica do comportamento utilizado pelos observadores (Sprott, Spangenberg, & Fisher, 2003). Além da moralidade e das crenças morais, existem outros fatores que influenciam as decisões dos observadores e que não podem ser descurados, como o meio social e as normas sociais (Fishbein & Ajzen, 2010). Segundo Cialdini e Trost (1998), as normas sociais são regras e padrões compreendidos por membros de um grupo que guiam e/ou restringem o comportamento social. Estas normas emergem da interação com os outros e podem ser encaradas com um fator importante na mudança de comportamento, uma vez que as pessoas agem não só de acordo com as suas crenças, mas também de forma a corresponder à norma (Siu, Shek, & Law, 2012).

Apesar de ser consensual que as normas sociais influenciam o comportamento dos indivíduos (Hewstone, Stroebe, & Jonas, 2015; Perkins et al., 2011; Pozzoli et al., 2012; Salmivalli & Voeten, 2004), existem poucos estudos sobre a influência das normas sociais no âmbito do *cyberbullying*. No entanto, tem-se verificado uma relação significativa entre as normas sociais e o comportamento de defesa dos observadores em relação à vítima (Pozzoli & Gini, 2010; Pozzoli et al., 2012; Salmivalli & Voeten, 2004). Um estudo mais recente verificou que as crenças morais dos adolescentes observadores medeiam a relação entre as suas crenças morais e o comportamento de ajuda. Os observadores que acreditavam que o comportamento de *cyberbullying* era injusto foram menos propensos a agredir (Veiga Simão et al., 2018).

Apesar das normas sociais serem benéficas, no sentido, em que antecipam o comportamento a adotar, por vezes pode-se correr o risco de existir uma perceção errada da norma, podendo levar os jovens a valorizar a prevalência do *cyberbullying* (Perkins et al., 2011). Assim, as crenças pessoais morais influenciam as intenções comportamentais dos observadores. As intenções comportamentais podem ser consideradas como instruções que os indivíduos atribuem a si próprios de forma a realizarem comportamentos específicos ou a alcançarem determinados objetivos (Lenhart, 2007) e que a Teoria do comportamento planeado vem sendo usada na psicologia para investigar os fatores preditores de comportamento (Ajzen, 1991).

A teoria do comportamento planeado (Ajzen, 1991) ajuda a explicar e a entender

os comportamentos de *cyberbullying*. Esta teoria foi formulada com base na premissa de que o ser humano é um ser racional, e que por isso utiliza sistematicamente a informação que tem disponível aquando da tomada de decisão relativa a um determinado comportamento, ou seja, o indivíduo tem em conta as implicações das suas ações antes de decidir agir (Ajzen & Fishbein, 1980). Todavia, segundo esta perspetiva, a intenção comportamental está intimamente relacionada com a motivação, a qual influencia o comportamento em causa. Segundo a teoria do comportamento planeado, a intenção de comportamento depende de três preditores: atitudes, normas subjetivas e controle percebido. A atitude face ao comportamento advem das experiências vividas que têm um impacto na avaliação favorável ou desfavorável ao comportamento em causa (Ajzen, 2006).

Outro preditor é um fator social designado por norma subjetiva que é a perceção que um indivíduo tem sobre o que os outros, importantes para si, pensam sobre o comportamento a realizar. Um outro antecedente da intenção é o grau de controlo comportamental percebido, o qual traduz a perceção que o indivíduo tem da sua capacidade para realizar determinado comportamento (Ajzen, 2008). Regra geral, quanto mais favorável a atitude e a norma subjetiva em relação a um comportamento e quanto maior o controlo comportamental percebido, mais forte deverá ser a intenção de ajuda.

A importância da atitude, da norma subjetiva e do controlo comportamental percebida na predição da intenção, varia em função dos comportamentos e situações, embora todos dêem contribuições independentes (Ajzen, 2008). Coerente com o seu objectivo de explicar o comportamento humano, e não apenas predizê-lo, a Teoria do Comportamento Planeado lida com os antecedentes da atitude (crenças comportamentais), da norma subjetiva (crenças normativas) e do controlo comportamental percebido (crenças de controlo), antecedentes que na análise final determinam intenções e comportamentos (Ajzen, 1991; Armitage & Conner, 2001). No caso dos observadores, estes agem em função do contexto do comportamento e se são in-group ou out-group, mas quanto mais acreditarem na injustiça dos comportamentos de *cyberbullying*, mais intenção de ajuda existe (Hinduja & Patchin, 2013). Num estudo realizado por Salmivalli e Voeten (2004) verificou-se que as crianças com atitudes *antibullying* defendiam a vítima mais frequentemente. Como já foi referido, os comportamentos humanos são influenciados pelas crenças pessoais e estas são verdades

que norteiam o seu agir (Fishbein & Ajzen, 1975). Dentro destes tipos de crenças que influenciam o comportamento existem também as crenças normativas de gravidade (Guerra et al., 1997).

As crenças normativas de gravidade são definidas como crenças autorreguladoras de comportamento, que filtram os comportamentos, levando um indivíduo à aceitação ou não de um determinado comportamento (Guerra, et. al., 1997). Salienta-se ainda que quando se fala de crenças normativas de gravidade devem ser consideradas outras características individuais, as crenças normativas do grupo de pares, da família e de todos os grupos sociais que rodeiam o indivíduo em causa. Todos estes fatores e a própria vivência pessoal do indivíduo podem e vão contribuir na formação, manutenção ou mudança destas crenças (Giles, Legare, & Samson, 2008). Assim, as crenças são ativadas quando uma pessoa se depara com uma situação sobre a qual deve tomar uma decisão acerca do comportamento a adotar. Se as crenças inerentes ao indivíduo não favorecerem a agressão, este tem maior probabilidade de agir com um comportamento socialmente aceite (Filho Araújo, Lima, & Sousa, 2005).

As crenças normativas influenciam o comportamento e decisão dos observadores em relação a situações de *cyberbullying* (Wright & Li, 2013). Quanto mais os indivíduos defenderem crenças normativas positivas sobre comportamentos agressivos, maior será a probabilidade de intenção de agredir, pois suas crenças funcionam como uma predição de comportamento. Por outro lado, quanto maior for a crença normativa que o *cyberbullying* é negativo, menor será a possibilidade de terem um comportamento agressivo (Wright & Li, 2013). Desta forma, e tal como confirmado num estudo conduzido por Cook et al. (2010), as crenças normativas de gravidade predizem o comportamento dos observadores em situação de *cyberbullying*, quer de ajuda quer de agressão.

De acordo com este enquadramento, pretende-se com esta investigação saber se as crenças normativas de gravidade sobre comportamentos de *cyberbullying* dos jovens predizem as intenções de ajudar. Ou seja, quanto mais os jovens acreditam que os seus pares acham os comportamentos de *cyberbullying graves*, menos têm intenções de agredir. Estas interações sociais que os estudantes vivenciam são frequentemente acompanhadas por uma experiência emocional, que se deve ter em conta e que deve ser alvo de análise. Desta forma, no presente estudo são colocadas as seguintes hipóteses:

Hipótese 1: As crenças morais pessoais dos jovens observadores sobre os comportamentos de cyberbullying predizem as suas intenções de ajudar.

Hipótese 2: As crenças normativas de gravidade sobre os comportamentos de cyberbullying dos jovens predizem as intenções de agredir.

Hipótese 3: As crenças normativas de gravidade sobre os comportamentos de cyberbullying dos jovens medeiam a relação entre as suas crenças morais pessoais e as intenções de agredir.

A influência das emoções negativas no comportamento dos observadores

Conforme verificado anteriormente, as relações interpessoais vivenciadas pelos indivíduos permitem o desenvolvimento de competências pessoais e sociais que dificilmente seriam alcançadas em outros ambientes que não tenham uma interação direta com o outro (Danner, Snowdon, & Wallace, 2001). Esta interação social subsidia os estados emocionais, determinando a ocorrência das emoções, a maneira como são expressas e as consequências decorrentes, uma vez que os estados emocionais surgem como motivadores primários do comportamento (Sampaio et al., 2015).

As emoções têm uma função importante, primeiro, de modelar a reação comportamental dos indivíduos e segundo, ajudá-los a posicionarem-se na sociedade (Vie, Glasø, & Einarsen, 2012; Cole, Martin, & Dennis, 2004). Pham (2001) reforçou a ideia que as emoções têm um papel central na tomada de decisão de determinado comportamento. A teoria do comportamento planeado confirma esta premissa, afirmando que as emoções influenciam as crenças morais que podem resultar numa intenção de ajuda ou não (Fishbein, 2008).

As emoções não são apenas parte de um conjunto de expressões afetivas intrinsecamente ligadas a reações internas, fisiológicas que acontecem no organismo humano (Damásio, 2010). Um organismo emocionado apresenta descargas de tensão, emocionais que acometem um indivíduo no momento de tensão (Damásio, 2003). Estas emoções dependendo da situação podem ser mais conscientes, mais difusas, ou mais descobertas (Bock, 2008). De igual forma, também são sentimentos da emoção, os quais são percepções compostas de tudo o que é experienciado no corpo e na mente quando sentimos emoções, quer seja comportamentos, ideias e a forma com que as ideias com

fluem (Damásio, 2010). As emoções podem estar relacionadas ao prazer, ao equilíbrio interior ou ao contrário, ao desequilíbrio e à dor. Estas mudanças são causadas por fatores externos, os quais são produzidos pela memória ou imaginação, e que se manifestam no estado físico (Damásio, 2003).

Segundo Damásio (1996; 2000) existem três níveis de emoção: primário, secundário e de fundo. As emoções primárias ou básicas são a alegria, tristeza, medo, raiva surpresa e repugnância; as emoções secundárias ou sociais incluem embaraço, ciúme, culpa e orgulho; emoções de fundo são emoções como a calma ou tensão, prazer e dor. As emoções podem também ser classificadas de negativas ou positivas. Tristeza, medo, ansiedade, vergonha, frustração, raiva são emoções negativas e felicidade, interesse, amor, gratidão e satisfação, diversão, felicidade alívio são emoções positivas. (Danner, et.al. 2001).

Lazarus (2000) afirmou que cada emoção possui seu próprio padrão de mudança psicológica. Para o mesmo autor, as emoções negativas, como a raiva, o medo, a culpa, a vergonha, a tristeza, o ciúme, desgosto e a inveja são resultantes de danos, perdas e ameaças. São emoções negativas porque o seu processo foi baseado na contrariedade; Emoções resultantes dos benefícios, definidas, por exemplo, como a conquista de um determinado objecto ou movimento racional subjetivo foram consideradas positivas, que incluem a felicidade, a alegria, o orgulho, a gratidão e o amor (Lazarus, 1991).

Atualmente tem-se dado mais ênfase ao estudo das emoções negativas em detrimento das positivas. Fredrickson (2008) pontua o porquê desta preferência ao dizer que existe uma tendência em entender aquilo que coloca em cheque o bem-estar da humanidade, e as emoções negativas (e.g., raiva, tristeza, irritação, etc.) de certa forma desempenham tal papel. As emoções negativas são alimentadas por um medo subjacente do desconhecido, medo das ações dos outros e uma necessidade de controlá-las ou detê-las para evitar ser prejudicado (González, Barrull, Pons, & Marteles, 1998). As emoções negativas podem resultar, em casos extremos, em graves problemas como agressão e violência, depressão, desordens de ansiedade e de alimentação e até o suicídio (Fredrickson & Cohn, 2008). As emoções negativas também envolvem processos hormonais e cardiovasculares. Melzak (1997) e Gross (2008) mostraram que a influência de emoções negativas frequentes e intensas podem desencadear quadros de dor crônica, doenças cardíacas e outras patologias

Seja qual for a classificação, o importante é dizer que todas as emoções em geral, ao instalarem-se, condicionam a percepção pessoal do estímulo, podendo alterar o comportamento de resposta dos alunos, quer sejam eles agressores, vítimas ou observadores (Goleman, 1995). Mayer e Salovey (1997) falam sobre a importância do papel da inteligência emocional como uma ajuda a entender, valorizar e expressar com exatidão a emoção, ou seja, como uma capacidade para aceder e gerar sentimentos que facilitem o pensamento para que possamos compreender e regular as emoções. Os estudos das emoções no *cyberbullying* são por isso importantes pois permitem criar estratégias para ajudar os jovens a desenvolver a sua competência emocional e regular as emoções para obterem bem-estar pessoal e social (Coelho, Sousa, & Figueira, 2014).

Quanto às emoções expressas pelos vários intervenientes em situações de *cyberbullying*, verificou-se que os agressores esperam da vítima o medo e a ofensa (Gualdo, et al., 2015). Constatou-se que as emoções mais frequentemente sentidas pelas vítimas foram a tristeza, vontade de vingança, enquanto a satisfação, a indiferença e o alívio foram aquelas que os agressores mais vivenciaram. Dos poucos estudos sobre os observadores, constatou-se que as emoções podem influenciar as suas decisões comportamentais, sejam elas na intenção de ajudar, ou não (Macháčková et al., 2013). Num estudo sobre exclusão social, muitos adolescentes revelaram ambivalências e preconceitos que contribuíram para padrões de exclusão, apesar de verem a exclusão como injusta (Malti & Ongley, 2014). Numa tentativa de investigar as emoções sentidas pelos observadores de *cyberbullying*, Caravita, Colombo, Stefanelli e Zigliani (2016) procuraram identificar as emoções por eles sentidas e constataram que após a apresentação de um vídeo com conteúdos de *cyberbullying*, surgiram emoções como a raiva, o medo, a vergonha e o nojo, principalmente, em observadores que já tinham sido vítimas de *bullying* e de *cyberbullying*. Numa situação de *cyberbullying* descobriram que os observadores relatam um aumento emocional de isolamento, ansiedade, depressão, medo (Hutchinson, 2012). Para alunos com algum desajuste emocional e baixa autoestima, torna-se mais difícil a defesa das vítimas de *cyberbullying*, pois pode ser percecionado pelos observadores como um comportamento de risco, na medida que receiam ser vítimas de retaliação por parte dos agressores (Baroncelli & Ciucci, 2014). Os resultados de um estudo indicam que os observadores que estavam mais chateados ao testemunharem o *cyberbullying* também estavam mais propensos a fornecer apoio subsequente à vítima (Macháčková et al., 2013). Assim, as emoções surgem como um

dos fatores que influenciam o comportamento e predizem a atuação dos observadores no cyberbullying (Desmet et. al., 2015). A empatia por exemplo, tem sido destacada como essencial e significativa para o estabelecimento de relações harmoniosas entre as pessoas, promovendo estratégias de regulação das emoções, como é o exemplo, da compreensão e a aceitação (Hargie, 2011). Trabalhar as estratégias de regularção das emoções são essenciais na prevenção da agressividade entre pares (Britton & Fuendeling, 2005).

Segundo Gross (2008), os indivíduos vão usando estratégias de regulação de emoções, as que o permitem decidir ajudar ou não a vítima. Além disso, 80% dos jovens que assistiriam a incidentes de *Cyberbullying* alegaram ter sentido raiva dos agressores e pena das vítimas, enquanto 19% referiram não ter sentido nada. Como consequência, todos os jovens que sentiram raiva dos agressores e pena das vítimas ajudaram a vítima. No entanto, 40% deles se comportaram indiferentemente por medo de retaliação (Balakrishnan, 2018).

Outros estudos concluíram que as emoções negativas, a culpa e o medo levaram os indivíduos a minimizar a intenção de ajuda (Feinstein et al., 2014; Garnefski & Kraaij, 2014; Machmutow, Perren, Sticca, & Alsaker, 2012). Para Rayne, Hoel e Cooper (2002), a não intervenção dos observadores pode ser explicada pelas emoções, tais como o medo e vulnerabilidade. Olenik, Heitan e Eden (2017) afirmaram no seu estudo sobre o comportamento dos observadores em episódios de *cyberbullying*, que os observadores passivos tiveram menos intenção de ajuda devido ao medo de interferir. Em suma, as emoções negativas têm consequências adaptativas, cognitivas, motivacionais e comportamentais em situações sociais exigentes (Fridja, 1986) e influenciam as crenças pessoais e as intenções de ajuda (Forgas, 2006).

Neste estudo, considerou-se investigar as emoções negativas como variável mediadora na relação entre as crenças morais e a intenção de ajudar a vítima. Segundo a teoria, verificámos que as crenças morais pessoais influenciam as intenções comportamentais dos sujeitos (Bandura, 2006), no entanto, ambas são também o produto da interação recíproca de influências emocionais (Bandura, 2002). Porém, as emoções também podem influenciar o comportamento (Desmet, et. al., 2015). Desta forma, se os adolescentes acreditarem que devem ajudar os outros, eles serão motivados a empreender comportamentos de ajuda. No entanto, as suas emoções negativas podem

alterar ou confirmar as suas intenções de ajuda (Galicia-Moyeda et al., 2013) e daí ser importante o estudo da mediação das emoções negativas na relação entre crenças e a intenção de ajuda dos observadores. Assim, neste estudo, referente a esta temática formulou-se as seguintes hipóteses:

Hipótese 4: As emoções negativas medeiam a relação entre as crenças morais pessoais dos jovens e a intenção de ajudar a vítima.

O enquadramento teórico descrito e as hipóteses de estudo que foram formuladas são graficamente representadas, no modelo conceptual, que a seguir se apresenta (Figura 1).

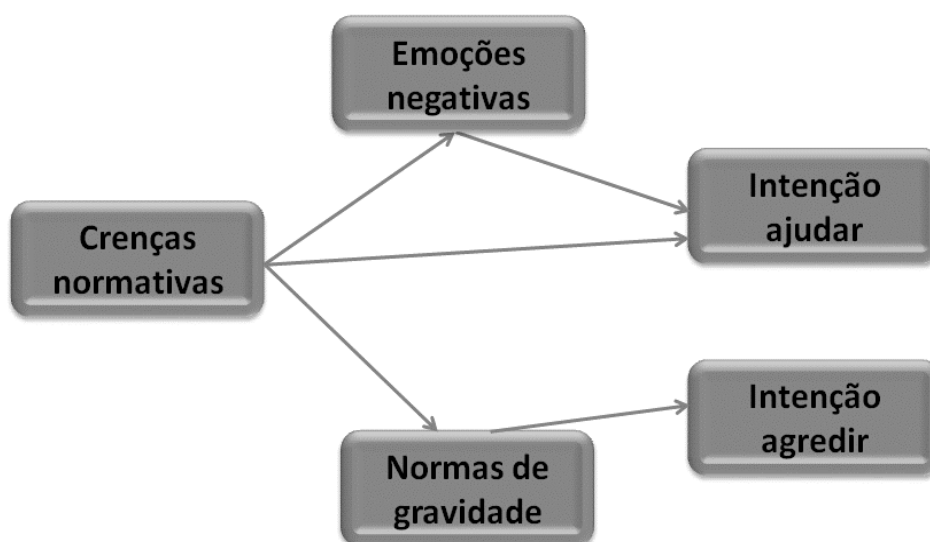


Figura 1. Modelo Conceptual

Metodologia de Investigação

Caracterização da amostra

Foram recolhidas 402 respostas de alunos, através de um inventário que faz parte de dois projetos mais alargados da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (PTDC/MHC/-PED/3297/2014; SFRH/BPD/110695/2015), sobre a utilização que os jovens fazem diariamente das tecnologias de informação e comunicação.

A tabela 1 pretende apresentar uma breve caracterização da amostra de alunos selecionada (são apresentados os valores e percentagens de respostas válidas, excluindo os valores correspondentes a respostas omissas, “não sabe/não responde” e análogas).

Tabela 1.

Caracterização da amostra

	Número	%
n	402	
Sexo		
Feminino	223	55,5
Masculino	179	45,5
Modalidade de ensino		
Ensino regular	367	91,3
Outra	35	8,7
Ano de matrícula		
7.º Ano	161	40,0
8.º Ano	76	18,9
9.º Ano	164	41,0
Habilitações académicas da mãe		
1.º Ciclo do ensino básico	17	5,1
2.º Ciclo do ensino básico	23	6,9
3.º Ciclo do ensino básico	80	24,1
Ensino secundário	131	39,5
Ensino superior	81	24,4
Habilitações académicas do pai		
1.º Ciclo do ensino básico	18	5,6
2.º Ciclo do ensino básico	41	12,9
3.º Ciclo do ensino básico	103	32,3
Ensino secundário	108	33,9
Ensino superior	49	15,4

Dos valores apresentados, sublinhou-se que, em termos de sexo, a amostra foi relativamente equilibrada (55.5% de raparigas). A quase totalidade destes alunos (91.3%) encontravam-se inscritos no ensino regular. Apesar de não estar representado na tabela 1, foi importante notar que na prática, 1/ 5 dos alunos não sabiam e e/ou não

responderam à questão associada às habilitações académicas dos seus progenitores. Oitenta e três alunos (20.6%) declararam não saber o nível de escolaridade do pai e setenta alunos (17.4%) o nível de escolaridade da mãe. Todavia, quando indicado, notou-se a prevalência do ensino básico (mais de metade dos pais [50.8%] e mais de um terço das mães [36.1%]). Os valores registados nos seguintes níveis de escolaridade confirmaram o nível mais elevado de habilitações das mães. Cerca de 39.5% das mães têm o ensino secundário, valor que contrasta com 33.9% dos pais. Relativamente no que se refere ao ensino superior, as percentagens registadas são 24.4% e 15.4%, respetivamente.

Procedimentos

Este estudo faz parte de um estudo mais alargado que teve a autorização por parte da Associação Nacional de Proteção de Dados, da Comissão Deontológica da Faculdade de Psicologia e do Ministério da Educação. No caso deste estudo, a recolha da amostra aconteceu em escolas do Ensino Básico e Secundário do distrito de Santarém.

A direção do agrupamento foi contactada para apurar o interesse do estudo. Após a aprovação da Directora do Agrupamento, foram enviados através dos Diretores de turma, os objetivos do estudo e o pedido de autorização aos Encarregados de Educação dos alunos do 3º ciclo para a permissão dos seus educandos para responderem ao questionário *online*. No documento para além da descrição do estudo, foi assegurada a confidencialidade; e a presença do psicólogo sempre que solicitado pelos alunos. De igual forma foi dada a informação que os seus educandos poderiam desistir a qualquer momento do estudo.

Depois de recebidas as autorizações dos Encarregados de Educação procedeu-se à recolha dos dados. O Inventário foi preenchido individualmente via *online*, apoiado pelo investigador do projeto. O instrumento de avaliação foi acompanhado de uma informação escrita onde constavam os objetivos do estudo, a importância da participação, bem como as questões relacionadas com o anonimato e confidencialidade das respostas, o carácter voluntariado da participação, a possibilidade de desistência em qualquer momento do preenchimento do instrumento e a possibilidade para solicitarem o apoio do investigador e do psicólogo, se considerassem necessário.

Instrumentos

Foram utilizados vários questionários do *Inventário de Incidentes Observados de Cyberbullying* (IIOC) (Veiga Simão et al., 2017), instrumento que faz parte de um projeto mais alargado no âmbito do *cyberbullying* (*Cyberbullying: a regulação do comportamento através da linguagem*, financiado pela Fundação Portuguesa para a Ciência e Tecnologia, PTDC/MHCPED/3297/2014). Durante o desenvolvimento inicial, foi testada a validade facial e de conteúdo dos questionários com vários adolescentes. Abaixo, são referidos os questionários que foram utilizados na presente investigação.

Crenças morais pessoais sobre comportamentos de cyberbullying ($\alpha = .92$) é um questionário unidimensional de 9 itens que pede aos adolescentes (numa escala do tipo Likert de 1 = justo a 6 = injusto) se acham que o comportamento específico de *cyberbullying* é justo ou injusto : “Eu acho que ver alguém a ser ameaçado on-line é justo / injusto.”). Após uma análise exploratória explicar 59% da variância, os valores de uma análise fatorial confirmatória foram bons de acordo com a literatura (Hooper, Coughlan, & Mullen, 2008), nomeadamente, $\chi^2 (22) = 26.55, p < .05, \chi^2/df = 1.21, CFI = .98, GFI = .93, IFI = .98, RMSEA = .02, LO=.00, HI=.04, SRMR = .04, AIC = 72.55$.

Crenças de gravidade normativas sobre comportamentos de cyberbullying ($\alpha = 0.95$) é um questionário unidimensional de 9 itens que pede aos adolescentes (numa escala do tipo Likert de 1 = brincadeira a 6 = grave) o que eles pensam que os seus pares pensariam se praticassem comportamentos de *cyberbullying* (exemplo: “Os meus amigos acham que se eu ameaçar alguém online pode ser uma brincadeira / grave”). Após uma análise exploratória explicar 59% da variância, os valores de uma análise fatorial confirmatória foram bons de acordo com a literatura (Hooper et al., 2008), nomeadamente, $\chi^2 (22) = 65.23, p < .001, \chi^2/df = 2.96, CFI = .90, GFI = .93, IFI = .91, RMSEA = .05, LO=.04, HI=.07, SRMR = .05, AIC = 111.94$.

Emoções negativas sobre incidentes de cyberbullying ($\alpha = .97$) é uma dimensão de um questionário com dois fatores (Emoções negativas e emoções positivas). Para efeitos da presente investigação, foi utilizada a dimensão referente às emoções negativas apenas que contém 18 itens e pede aos adolescentes (numa escala do tipo Likert de 1 = nada a 5 = muito) para indicarem o que eles sentiram sobre uma situação que observaram de *cyberbullying*. Após uma análise exploratória explicar 64% da variância,

os valores de uma análise fatorial confirmatória foram razoáveis de acordo com a literatura (Hooper et al., 2008), nomeadamente, $\chi^2 (127) = 1026.93$, $p < .001$, $\chi^2/df = 8.08$, CFI = .91, IFI = .91, RMSEA = .10, LO=.09, HI=.11, SRMR = .06, AIC = 1114.93

.Intenções comportamentais no âmbito do cyberbullying (intenções de agredir a vítima, $\alpha = 0.98$, e intenções de ajudar a vítima, $\alpha = .97$) é um questionário com duas dimensões que pede aos adolescentes (numa escala do tipo Likert de 1= nada provável a 5 = muito provável) para indicarem se nos próximos seis meses teriam comportamentos de *cyberbullying* ("Se nos próximos seis meses eu vir na Internet alguém a ameaçar alguém, existe a possibilidade de eu fazer o mesmo.") ou se ajudariam uma vítima de *cyberbullying* se observassem algum incidente ("Se nos próximos seis meses eu vir na Internet alguém a ameaçar alguém, existe a possibilidade de eu ajudar a pessoa que está a ser alvo deste comportamento."). Após uma análise exploratória explicar 85% da variância, os valores de uma análise fatorial confirmatória foram bons de acordo com a literatura (Hooper et al., 2008), nomeadamente, $\chi^2 (134) = 296.06$, $p < .001$, $\chi^2/df = 2.20$, CFI = .91, IFI = .91, RMSEA = .04, LO=.03, HI=.05, SRMR = .09, AIC = 370.06.

Análise de dados

Antes de realizar o modelo de equações estruturais, foram calculadas as correlações de Pearson entre as variáveis estudadas (ver tabela 2).

Tabela 2.

Estatísticas descritivas das variáveis em estudo

	<i>Média (DP)</i>	1	2	3	4
Crenças morais pessoais	5.58 (0.68)				
Emoções negativas	2.61 (1.08)	0.10			
Crenças normativas de gravidade	5.10 (1.23)	0.45**	0.01		
Intenção de ajudar	2.64 (1.41)	0.20**	0.24**	0.08	
Intenção de agredir	1.46 (0.81)	-0.03	0.12*	-0.15**	0.11*

* $p < .05$ ** $p < .10$

Numa segunda fase, foi avaliada a significância dos coeficientes de regressão com AMOS (v. 23, SPSS Inc., Chicago, IL) após estimar os parâmetros através do método livre de distribuição assintótica devido à distribuição não normal dos dados, que é característica dos dados envolvendo *cyberbullying*. A normalidade das variáveis foi avaliada com a assimetria e curtose univariada e multivariada. Foi avaliada a

significância dos efeitos totais, diretos e indiretos com testes X^2 (Marôco, 2010). Foram considerados os efeitos $p < 0.05$ significativos. Por fim, foi utilizado o método *bootstrapping* (2000 amostras, CI 90%) para testar os efeitos da mediação (Preacher & Hayes, 2008).

Resultados

As hipóteses inicialmente levantadas foram confirmadas pelos resultados que se seguem. O modelo ajustado apresentou uma capacidade explicativa de 12% da variância observada, $\chi^2/df = 5.409$, $p = .248 > 0,05$, $\chi^2/df = 1.352$, CFI = .975, GFI = .995. Os resultados indicam que as crenças morais pessoais dos observadores predizeram as intenções de ajudar as vítimas de *cyberbullying* [efeito estandardizado direto das crenças morais pessoais na intenção de ajudar, .18 (90% IC: LO = .10, HI = .24), confirmando a hipótese 1. Ou seja, os adolescentes que mencionaram que os comportamentos de *cyberbullying* eram injustos, também reportaram que havia uma maior probabilidade de ajudarem a vítima. No que especificamente diz respeito à possível relação entre as crenças normativas de gravidade relativas a comportamentos de *cyberbullying* do observador e a intenção de agredir uma potencial vítima, os dados revelaram a existência de um efeito estandardizado direto de $-.15$ (90% IC: LO = $-.25$, HI = $-.08$). Sendo este efeito igualmente estatisticamente significativo, aceita-se que as crenças normativas de gravidade predizem as intenções de agredir (Hipótese 2). Especificamente, os adolescentes que mencionaram que pensavam que os colegas achavam os comportamentos de *cyberbullying* graves, revelaram menor probabilidade de virem a repetir os comportamentos de *cyberbullying* no futuro.

Os dados comprovam a existência de um efeito estandardizado indireto, de $-.07$ (90% IC: LO = $-.13$, HI = $-.03$), que ilustram o efeito de mediação exercido pelas crenças de gravidade, entre as crenças morais pessoais e a intenção de agredir a vítima, confirmando a hipótese 3. Desta forma, os adolescentes evidenciaram a importância do papel das crenças normativas de gravidade na relação entre as suas crenças morais pessoais e as suas intenções de repetir comportamentos de *cyberbullying*.

Especificamente, não houve efeito direto entre as suas crenças morais pessoais e as suas intenções de repetir comportamentos de *cyberbullying*, mas apenas indireto através das crenças normativas de gravidade. Ou seja, o efeito das crenças morais pessoais dos adolescentes nas intenções de repetir comportamentos de *cyberbullying* no futuro, é nulo, sendo as suas crenças normativas de gravidade explicativas desta relação.

O modelo conceptual (Figura 1) igualmente prevê um efeito de mediação das emoções negativas sentidas pelos jovens observadores de *cyberbullying*, entre as suas crenças morais pessoais e a intenção de ajudar as vítimas dessas situações. De facto, o efeito estandardizado indireto e estatisticamente significativo das crenças morais pessoais dos jovens foi de .02 (90% IC: LO = .003, HI = .04) através das emoções negativas na intenção de ajudar, confirmando assim a hipótese 4. Desta forma, o efeito direto das crenças morais pessoais nas intenções de ajudar é maior que o seu efeito indireto através das emoções negativas, revelando a importância das últimas na relação supracitada.

Discussão

Os incidentes do *cyberbullying* surgem como um novo desafio às escolas, que procuram entender este fenómeno para conseguir estratégias que possam minimizar e prevenir situações de agressão. Os programas de prevenção devem ter em conta todos os envolvidos, em particular os observadores, pois estes podem ter um papel de destaque na resolução de situações de conflito. Quando os observadores intervêm, a agressão tem tendência a parar em 57% dos casos (Hawkins, Pepler, & Craig, 2001). Neste sentido, o presente estudo procurou i) compreender se as crenças morais pessoais predizem a intenção de ajudar as vítimas de *cyberbullying* em jovens adolescentes; ii) verificar se as crenças normativas predizem a intenção de agredir; iii) verificar se as crenças normativas têm um papel mediador entre as crenças morais pessoais e a intenção de agredir; iv) por fim, compreender se as emoções negativas medeiam as crenças morais pessoais e a intenção de ajudar as vítimas de *cyberbullying* em jovens adolescentes.

Este estudo contribui para uma melhor compreensão do papel das emoções negativas dos jovens observadores de situações de *cyberbullying* na intenção de ajuda às vítimas, tendo em conta o papel mediador destas emoções entre as crenças morais pessoais e as crenças normativas de gravidade. Os resultados obtidos, que foram de encontro à revisão bibliográfica, confirmaram que a compreensão moral dos jovens

observadores sobre situações de *cyberbullying* traduzem-se no assumir de estratégias de enfrentamento, e entre as mais frequentes, as de ajuda direta às vítimas, como o já haviam referido Souza, Veiga Simão e Caetano (2014). Na mesma linha de pensamento, Salmivalli e Voeten (2004) tinham referido que a intenção de ajudar dos observadores advem dos seus padrões morais, os quais parecem ter funcionado como autorreguladores na avaliação e nortearam os jovens quanto às escolhas de comportamento. Pelo que se observou, os jovens acreditam que o comportamento de *cyberbullying* é inaceitável, tendo esta crença influenciado o respetivo comportamento (Bastiaensens et. al., 2016). Além disso, parecem sentir uma responsabilidade moral não só de intervir, mas de querer agir bem (La Taille, 2006), o que indica que não há por parte dos jovens neutralidade em relação ao respeito e sofrimento do outro.

O estudo centrou-se igualmente na importância das crenças normativas, autorreguladoras dos comportamentos socialmente adequados (Huesmann & Guerra, 1997). Isto é, confrontado com uma determinada situação, o indivíduo tem de decidir sobre o seu comportamento, procurando que esse comportamento seja socialmente aceitável (Bjorkqvist, 1994; Giles, 2003). Considerando a relevância que as crenças assumem sobre as condutas (Fishbein & Ajzen, 1975), pode-se afirmar que os dados apresentados seguem a mesma direção do estudo de Cook et al. (2010). Isto é, as crenças normativas de gravidade predizem o comportamento dos observadores em situação de *cyberbullying*, relativamente a intenções de agredir. Ou seja, quando os jovens pensam que os amigos acham o comportamento de *cyberbullying* grave, existe um decréscimo nas intenções de agredir dos primeiros.

Os dados comprovaram a existência de um efeito estandardizado indireto, negativo, que ilustra a mediação exercida pelas crenças normativas de gravidade dos jovens observadores, entre as suas crenças morais e a intenção de agredir a vítima. Consequentemente, os resultados demonstram que, no que respeita à intenção de agredir ou não agredir vítimas de *Cyberbullying*, os jovens, detentores dos seus próprios padrões morais, fundamentam os seus comportamentos não apenas nesses padrões, mas naquilo que julgam ser socialmente aceite pelos pares, como forma de criar uma impressão favorável ao grupo (Sprott et al., 2003).

Adicionalmente, é importante notar que o modelo conceptual (Figura 1), cuja validade foi confirmada pelos dados, não prevê a existência de uma relação direta entre

as crenças morais pessoais e a intenção de agredir as vítimas, mas antes que essa relação apenas existe porque mediada pelas crenças normativas de gravidade dos jovens observadores. De facto, por um lado o efeito estandardizado direto entre as crenças morais pessoais e a intenção de agredir a vítima é nulo, parecendo os dados confirmar o estipulado por Bandura (1986) e Osofsky e colegas (2005). Ou seja, o raciocínio moral está ligado à ação moral por meio de mecanismos autorreguladores cognitivos através quais a “agência moral” é exercida, sendo que nesta “agência moral”, os indivíduos “somente” se abstêm de um comportamento que viole os seus padrões morais.

Há então que considerar a existência de uma sobreposição das crenças morais pessoais do adolescente com as crenças normativas do seu grupo de pares, na medida que existiu uma preocupação pelo comportamento socialmente desejável, ou seja, os observadores não emitiram um comportamento agressivo apenas por acreditarem que não devem fazê-lo, mas porque acreditaram que esse comportamento é o mais adequado aos olhos dos seus pares (Sprott et al., 2003).

Os resultados do estudo sublinham a importância especial que o grupo de pares assume na fase da adolescência (Steinberg, 1998), pois mais uma vez se verificou a enorme influência do grupo sobre o comportamento escolhido. Neste caso, as crenças normativas influenciaram a escolha de comportamento do observador (Bjorkqvist, 1994; Giles, 2003), podendo referir-se que situações em que este não pressente a existência de “censura social” dos seus pares perante comportamentos de *cyberbullying*, potenciam a existência de um atual observador, futuro agressor.

Por fim, os resultados do estudo demonstraram que as emoções negativas dos adolescentes estiveram presentes nas suas decisões de ajudar a vítima (Macháčková et al., 2013). Como anteriormente referido, as crenças morais pessoais dos jovens observadores tiveram um efeito direto na intenção de ajudar as vítimas de *cyberbullying*. No entanto, os resultados demonstraram a existência de um efeito indireto das emoções negativas, que minimizou essa intenção de ajudar.

Como o afirmaram Caravita, Colombo, Stefanelli e Zigliani (2016) no seu estudo, na sequência de observação de situações de *cyberbullying*, também os jovens que participaram no presente estudo demonstraram emoções negativas como a raiva, a culpa, o medo, particularmente se esses jovens/observadores no passado haviam sido

vítimas de situações análogas. Em consonância, podem surgir estratégias de regulação de emoções, que apoiam os adolescentes na tomada de decisão de ajudar ou não a vítima. No caso do cyberbullying, as emoções negativas de culpa ou medo de possíveis futuras represálias por parte dos agressores, levam os indivíduos a minimizar a intenção de ajudar as vítimas, ainda que inicialmente os seus padrões morais os impelisse a essa atuação (Baroncelli, & Ciucci, 2014). Os resultados apresentados igualmente corroboram os resultados de estudos anteriores, como são os de Reyne, Hoel e Cooper (2002), que especificamente afirmaram que o medo de intervir minimiza a intenção de ajuda. Em síntese, na medida em que os seus resultados explicam a importância que as emoções negativas dos jovens observadores de *cyberbullying* têm na decisão de ajudar ou não ajudar a vítima, este estudo constitui uma contribuição válida para a literatura existente.

A observação das razões pelas quais os jovens com crenças morais pessoais sobre (e contra) o *cyberbullying*, que em princípio os impeliriam a ajudar as vítimas, acabam por não o fazer, permite a compreensão da importância desses jovens aprenderem a gerir as suas emoções, nomeadamente as negativas. E quanto maior for a sua capacidade de gerirem essas emoções negativas, maior sucesso terão a nível relacional, e mais se desvanece a importância das emoções negativas em prole das positivas.

Limitações e Sugestões para Estudo Futuros

Este estudo apresenta um conjunto de limitações que devem ser tidas em conta. Os participantes são alunos matriculados nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico de um mesmo agrupamento de escolas. Estudos futuros poderão recorrer a alunos pertencentes a diferentes agrupamentos de escolas, situados em contextos socioeconómicos diversificados, ou inclusivamente a populações de outros níveis de ensino, nomeadamente o universitário (onde o condicionamento dos pares nas decisões do indivíduo se pode assumir como menos importante). Igualmente importante seria tentar determinar o porquê de as crenças morais pessoais terem de ser mediadas pelas crenças normativas, e não funcionarem de *per se*, como antecipação da intenção de agredir ou não agredir.

Por fim, igualmente importante seria a realização de um estudo longitudinal que

acompanhasse a implementação de um programa de desenvolvimento de competências socioemocionais, por forma a verificar o grau de efetividade desse programa (tanto no sentido mais geral da prevenção de situações de *cyberbullying*, como no sentido mais particular de promoção da intenção de ajuda por parte dos observadores, contrariando os efeitos das emoções negativas nas suas decisões).

Implicações para a prática

Os resultados deste estudo demonstram a necessidade de implementar programas educacionais que enfoquem as emoções e sua gestão, de forma a capacitar os jovens para decisões mais assertivas e de ajuda. Salienta-se que as tomadas de decisões estão ligadas à forma como o indivíduo interpreta o mundo por meio das suas crenças, na interação entre cognição e emoção. Desta forma a decisão dos observadores sobre a intenção de ajuda advém não só da cognição, mas também do efeito indireto das emoções. Dai que o programa educacional tenha de ter em conta não só o grupo, mas também o indivíduo.

Por outro lado, estes programas de prevenção deverão ter em conta todos os envolvidos no *cyberbullying* e dar ênfase à importância de trabalhar as crenças normativas em regime coletivo, tendo como finalidade minimizar as situações de agressão no *cyberbullying*. Não esquecer que todos os jovens são observadores, e que a sua intervenção diminui cerca de 57% dos casos de situações de *cyberbullying* (Hawkins et al., 2001).

Conclusões Gerais

O *Cyberbullying* é violência que está perante o olhar de todos e que destrói a autoestima e aumenta significativamente a probabilidade de tentativas de suicídio entre os jovens (Lenhart, et.al., 2011). O número de observadores aumenta à medida que aumentam os casos de agressão via *online*. Por estes motivos, torna-se urgente e fundamental ter uma abordagem preventiva, que trabalhe com todos os intervenientes de uma situação de *cyberbullying*, mas que em particular motive os observadores a estarem dispostos a intervir. As investigações mostram que a prevenção entre os observadores é eficaz e os resultados de agressão tendem a diminuir (Tognetta, 2003).

A escola deverá ser um lugar seguro e favorável não incidindo apenas no

desenvolvimento cognitivo dos adolescentes, mas também no seu desenvolvimento social e emocional. Assim, torna-se necessário que a escola assuma um papel mais abrangente na promoção do desenvolvimento e na formação dos adolescentes, potencializando o seu lado humanizador de aprendizagens de competências socioemocionais (Fernández-Berrocal & Ruiz, 2008).

Referências Bibliográficas

- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Ajzen, I., (2006). Constructing a TpB Questionnaire: Conceptual and Methodological Considerations. <http://www.unix.oit.umass.edu/tpb.measurement.pdf>.
- Ajzen, I. (2008). Consumer attitudes and behavior. In C. P. Haugtvedt, P. M. Herr & F. R. Cardes (Eds.). *Handbook of Consumer Psychology* (pp. 525- 548), New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Araújo, U.F. (1993). Um estudo da relação entre o ambiente cooperativo e o julgamento moral na criança. [Dissertação de Mestrado]. Campinas: Faculdade de Educação, Unicamp, Brasil.
- Armitage, M. (2001). The ins and outs school playground play: children's use of play spaces. In Bishop J. & Curtis M. (Eds.). *Play Today in the Primary School Playground: Life, Learning and Creativity* (pp. 35-57). Buckingan: Open University Press.
- Balakrishnan, V., & Shamim, A. (2013). Malaysian Facebookers: Motives and addictive behaviours unravelled. *Computers in Human Behavior*, 29(4), 1342–1349. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.01.010>

- Bandura, A., (1986). *Prentice-Hall series in social learning theory. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ, US: Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G.V., Pastorelli, C., & Regalia, C. (2001). Sociocognitive self-regulatory mechanisms governing transgressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(1), 125-135.
- Bandura, A. (2002). Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Moral Education*, 31(2), 101-119.
- Bandura A. (2004). Selective Exercise of Moral Agency. In: Thorkildsen T.A., Walberg H.J. (Eds.). *Nurturing Morality. Issues in Children's and Families' Lives*, vol. 5. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4757-4163-6_3
- Bandura, A. (2008). An agentic perspective on positive psychology. In S. J. Lopez (Eds.), *Praeger perspectives. Positive psychology: Exploring the best in people, Vol. 1. Discovering human strengths* (pp. 167-196). Westport, CT, US: Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group.
- Barchia, K., & Bussey, K. (2011). Predictors of student defenders of peer aggression victims: Empathy and social cognitive factors. *International Journal of Behavioral Development*, 35(4), 289-297. <https://doi.org/10.1177/0165025410396746>
- Baroncelli, A., & Ciucci, E. (2014). Unique effects of different components of trait emotional intelligence in traditional bullying and cyberbullying. *Journal of Adolescence*, 37(6), 807-815. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.05.009>
- Bastiaensens, S., Pabian, S., Vandebosch, H., Poels, K., Cleemput, K.V., DeSmet, A., & De Boureaudhuij, I. (2016). From normative influence to social pressure: how relevant others affect whether bystanders join in Cyberbullying. *Social Development*, 25(1): 193–211. <https://doi.org/10.1111/sode.12134>
- Bjorkqvist, K. (1994). Sex differences in physical, verbal, and indirect aggression: a review of recent research. *Sex Roles: A Journal of Research*, 30, 177-189.
- Bock, A.M.B., Furtado, O., & Teixeira, M.L.T. (2008). *Uma introdução ao estudo de psicologia*. SP: Saraiva. 14ª Ed.
- Britton, P., & Fuendeling, J. (2005). The relations among varieties of adult attachment and the components of empathy. *The Journal of Social Psychology*, 145(5), 519-

530. <https://doi.org/10.3200/SOCP.145.5.519-530>

- Bussey, K., Fitzpatrick, S., & Raman, A. (2015). The role of moral disengagement and self-efficacy in Cyberbullying. *Journal of School Violence*, 1 (1), 30-46. <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.954045>
- Caetano, A.P., Freire, I., Veiga Simão, A.M., Martins, M.J., & Pessoa, T. (2016). Emoções no cyberbullying: um estudo com adolescentes portugueses. *Educação e Pesquisa*, 42(1), 199-212. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201603138125>
- Caravita, S., Colombo, B., Stefanelli, S., & Zigliani, R. (2016). Emotional, psychophysiological and behavioral responses elicited by the exposition to cyberbullying situations: Two experimental studies. *Psicologia Educativa*, 22(1), 49–59. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.02.003>
- Cialdini, R. B., & Trost, M. R. (1998). Social influence: Social norms, conformity and compliance. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology* (pp. 151-192). New York, NY, US: McGraw-Hill.
- Coelho, V., Sousa, V., & Figueira, A. P. (2014). The impact of a school-based Social and Emotional Learning Program on the self-concept of middle school students. *Revista de Psicodiáctica*, 19 (2), 347-365. doi: 10.1387/RevPsicodidact.10714
- Cole, P., Martim, S., & Tracy, D., (2004). Emotion Regulation as a Scientific Construct: Methodological Challenges and Directions for Child Development. *Research. ChildDevelopment*, 75, 317 – 333
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 65–83. DOI: [10.1037/a0020149](https://doi.org/10.1037/a0020149)
- Damásio, A. (1996) *O Erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Damásio, A. (2000) *O Mistério da Consciência: do corpo e das emoções do conhecimento de si*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Damásio, A. (2003). *Looking for Spinoza. Ao Encontro de Espinosa*. Versão portuguesa, Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Damásio, A. (2010). *O livro da consciência*. Lisboa: Temas e Debates, pp. 432.
- Danner, D. D., Snowdon, D. A., Friesen, & W. V. (2001). Positive Emotions in Early Life and Longevity: Findings from the Nun Study. *Journal of Personality and*

Social Psychology, 80(5), 804-813.

- De Pham, M. T., Cohen, J. B., Pracejus, J. W., & Hughes, G. D. (2001). Affect monitoring and the primacy of feelings in judgment. *Journal of Consumer Research*, 28(2), 167-188. doi:[10.1086/322896](https://doi.org/10.1086/322896).
- DeSmet, A., Bastiaensens, S., Van Cleemput, K., Poels, K., Vandebosch, H., & De Bourdeaudhuij, I. (2012). Mobilizing bystanders of Cyberbullying: An exploratory study into behavioural determinants of defending the victim. *Studies in health technology and informatics*, 181, 58-63.
- DeSmet, A., Bastiaensens, S., Cleemput, K., V., Poels, K., Vandebosch, H., Cardon, G., Vandebosch, H., Cardon, G., & Bourdeaudhuij, I. (2015). Deciding whether to look after them, to like it, or leave it: A multidimensional analysis of predictors of positive and negative bystander behavior in cyberbully among adolescents. *Computers in Human Behavior*, 57, 398-415. doi: [10.1016/j.chb.2015.12.051](https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.12.051).
- Eisenberger, N. I., & Lieberman, M. D. (2004). Why rejection hurts: A common neural alarm system for physical and social pain. *Trends in Cognitive Sciences*, 8(7): 294-300.
- Feinstein, B. A., Bhatia, V., & Davila, R. (2014). Rumination mediates the association between cyber-victimization and depressive symptoms. *Journal of Interpersonal Violence*, 29 (9), 1732-1746. doi: [10.1177/0886260513511534](https://doi.org/10.1177/0886260513511534)
- Fernandez-Berrocal, P., & Ruiz, D. (2008). Emotional intelligence in Education. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15, 6(2), 421-436.
- Filho, M., Araújo, A., Lima, F., & Sousa, D. (2005). Crenças normativas sobre a agressão: validação de uma escala e considerações acerca de diferenças de género. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 15 (31), 259-267. doi: [10.1590/S0103-863X2005000200013](https://doi.org/10.1590/S0103-863X2005000200013)
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Fishbein, M. (2008). A reasoned action approach to health promotion. *Medical Decision Making*, 28 (6), 834-844. doi: [10.1177/0272989X08326092](https://doi.org/10.1177/0272989X08326092)
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (2010). *Predicting and Changing Behavior: The Reasoned Action Approach*. New York: Taylor & Francis
- Forgas, J. P. (2006). Affective influences on interpersonal behavior: Towards understanding the role of affect in everyday interactions. In J. P. Forgas (Ed.), *Affect in social thinking and behavior* (pp. 269-289). New York, NY, US:

Psychology Press.

- Francisco, S. M., Veiga Simão, A. M. V., Ferreira, P. C., & Martins, M. J. (2015). Cyberbullying: the hidden side of college students. *Computers in Human Behavior*, 43, 167-182. doi: 10.1016/j.chb.2014.10.045.
- Fredrickson, B. L. (2008). The value of positive emotions: The emerging of positive psychology is coming to understand why it's good to feel good. *American Scientist*, 91(4) 330-335.
- Fredrickson, B. L., & Cohn, M. A. (2008). Positive Emotions. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of Emotions* (pp. 777-796).
- Fridja, N. (1986). *The emotions*. Cambridge University Press (April 24, 1987).
- Galicia-Moyeda, I., Sánchez-Velasco, A., & Robles-Ojeda, F. J. (2013). Autoeficacia en escolares adolescentes: Su relación con la depresión, el rendimiento académico y las relaciones familiares. *Anales de Psicología*, 29 (2), 491–500. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.2.124691>
- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2014). Bully victimization and emotional problems in adolescents: Moderation by specific cognitive coping strategies? *Journal of Adolescence*, 37 (7), 1153- 1160. doi: 10.1016/j.adolescence.2014.07.005
- Guerra, N., & Huesmann, R., (1997). Children's normative beliefs about aggression and aggressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(2), 408-419.
- Giles, J. W. (2003). Children's essentialist beliefs about aggression. *Developmental Review*, 23, (4), 413-443
- Giles, J., Legare, C., & Samson, J. (2008). Psychological essentialism and cultural variation: Children's beliefs about aggression in the United States and South Africa. *Infant and Child Development*, 17(2), 137 – 150. doi: 10.1002/icd.537.
- Gini, G., Pozzoli, T., & Hauser, M. (2011). Bullies have enhanced moral competence to judge relative to victims, but lack moral compassion. *Personality and Individual Differences*, 50 (5), 603-608. doi: 10.1016/j.paid.2010.12.002.
- Gini, G., Pozzoli, T., & Hymel, S. (2014). Moral disengagement amongst children and youth: a meta- analytic review of links to aggressive behavior. *Aggressive Behavior*, 40(1), 56–68. doi: 10.1002/ab.21502.
- Goleman, D. (1995). *Inteligência Emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva. Londres, Nova Biblioteca de Psicanálise.
- González, M., P, Barrul., E, Pons., & C, Marteles. (1998). *Qué es la emoción?*

- Consultado em 25 de Junho de 2015 em:
[http://www.biopsichology.org/biopsicologia/articulos/que es la emocion.html](http://www.biopsichology.org/biopsicologia/articulos/que%20es%20la%20emocion.html)
- Gross, J. J. (2008). Emotion regulation. In Lewis, M., Haviland-Jones, J. M., Barrett L. F. (orgs.), *Handbook of emotions*, (pp. 497-512). New York, Guilford.
- Gualdo, G., Hunter, C., Durkin, K., Arnaiz, P., & Maquillon J. (2015). The emotional impact of Cyberbullying: Differences in perceptions and experiences as a function of role. *Computers & Education*, 82, 228-235. doi: [10.1016/j.compedu.2014.11.013](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.11.013).
- Hargie, O. (2011). *Skilled interpersonal communication: Research, theory and practice*. London and New York: Routledge. Hoffman
- Hewstone, M., Stroebe, W., & Jonas, K. (2012). *An introduction to social psychology*. BPS Blackwell, Chichester, (5 ed.), UK.
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2014). Cyberbullying Identification, Prevention, and Response. *Cyberbullying Research Center*.
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2008). Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization, *Deviant Behavior*, 29(2), 129-156. doi: [10.1080/01639620701457816](https://doi.org/10.1080/01639620701457816).
- Hutchinson, M. (2012). Exploring the impact of bullying on young bystanders. *Educational Psychology in Practice*, 28(4), 425–442. doi: [10.1080/02667363.2012.727785](https://doi.org/10.1080/02667363.2012.727785)
- La Taille, Y. (2006). Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas. *Boletim de Psicologia*, 57(126).
- Lazarus, R.S. (1991). Cognitive-motivational-relational theory of emotion. *American Psychologist*, 8, 819-834.
- Lazarus, R. S. (2000). How emotions influence performance in competitive sports. *The Sport Psychologist*, 14, 229-252.
- Lenhart, A. (2007). *Cyberbullying and online teens*. Pew Internet & American Life Project.
- Lenhart, A., Madden, M., Smith, A., Purcell, K., Zickuhr, K., & Rainie, L. (2011). *Teens, Kindness and cruelty on social network sites*. Washington, DC. Pew Research Centre.
- Macháčková, H., Dedkova, L., Sevcikova, A., & Cerna, A., (2013). Bystanders support of cyberbullied schoolmates. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 23 (1), 25–36. doi: [10.1002/casp.2135](https://doi.org/10.1002/casp.2135).

- Machmutow, K., Perren, S., Sticca, F., & Alsaker, F.D. (2012). Peer victimisation and depressive symptoms: Can specific coping strategies buffer the negative impact of cybervictimisation? *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17 (3–4), 403–420. doi: 10.1080/13632752.2012.704310.
- Malti, T., & Ongley, S. F. (2014). The development of moral emotions and moral reasoning. In M. Killen & J. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (2nd ed., pp. 163–183). New York, NY: Psychology Press.
- Marôco, J. (2010). *Análise de Equações Estruturais: Fundamentos teóricos, Software and Aplicações*. Report Number Lda., Pêro Pinheiro. doi: 10.1002/casp.2135.
- Martin L. (2000). *Empathy and Moral Development Implications for Caring and Justice*. Cambridge University Press.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* In Salovey, P. & Sluyter, D.J. (Orgs.), *Emotional development and emotional intelligence*.
- Melzak, R. (1997). Pain and stress: Clues toward understanding chronic pain. In Sabourin, M., Craik, F., Robert, M. (orgs.), *Advances in psychological science*, (pp. 89- 106). Hove: Psychology Press.
- Obermann, M.L. (2011). Moral disengagement among bystanders to school bullying. *Journal of School Violence*, 10(3), 239-257. <https://doi.org/10.1080/15388220.2011.578276>
- Olenik-Shemesh, D., & Heiman, T. (2016). Bystanders' behavior in cyberbullying episodes: Active and passive patterns in the context of personal- socio-emotional factors. *Journal of Interpersonal Violence*, 32(1), 23-48.
- Osofsky, M.J., Bandura, A., & Zimbardo, P.G. (2005). The role of moral disengagement in the execution process. *Law and Human Behavior*, 29(4), 371–393.
- Perkins, H., Perkins, J., & Graig, D. (2011). Using social norms to reduce bullying. A research intervention among adolescents in five middle schools. *Group Processes & Intergroup Relations*, 14, (5), 703-722. doi: 10.1177%2F1368430210398004.
- Perren, S., & Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2012). Cyberbullying and traditional bullying in adolescence: Differential roles of moral disengagement, moral emotions, and moral values. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(2), 195 - 209.
- Pinheiro, L. O. (2009). *Cyberbullying em Portugal: uma perspetiva sociológica*. [Dissertação de Mestrado não publicada]. Universidade do Minho: Braga.
- Pornari, C.D., & Wood, J. (2010). Peer and cyber aggression in secondary school students: the role of moral disengagement, hostile attribution bias, and outcome

- expectancies. *Aggressive Behavior*, 36(2), 81–94. doi: 10.1002/ab.20336.
- Pozzoli, T., & Gini, G. (2010). Active defending and passive bystanding behavior in bullying: the role of personal characteristics and perceived peer pressure. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(6), 815-27. doi: [10.1007/s10802-010-9399-9](https://doi.org/10.1007/s10802-010-9399-9).
- Pozzoli, T., Ang, R.P., & Gini, G. (2012). A Cross-cultural Analysis of Personal Correlates Among Italian and Singaporean Students. *Social Development*, 21(4), 686-703.
- Rayner, C., Cooper, C., & Hoel, H. (2002). *Workplace bullying; what we know, who is to blame and what can we do?* London: Taylor & Francis.
- Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behavior in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 246–258. doi:[10.1080/01650250344000488](https://doi.org/10.1080/01650250344000488).
- Sampaio, J., Santos, G., Oliveira, W., Silva, J., Medeiros, M., & Silva, M. (2015). Emotions of students involved in cases of bullying. *Texto & Contexto - Enfermagem*, 24(2), 344-352. doi: [10.1590/0104-07072015003430013](https://doi.org/10.1590/0104-07072015003430013).
- Sandstrom, M., Makover, H., & Bartini, M. (2012). Social context of bullying, the misperceptions of group norms influence children's responses to witnessed episodes? *Social influence*, 8(2-3), 1-20. doi: 10.1080/15534510.2011.651302.
- Siu, A., Shek, D., & Law, B. (2012). Prosocial Norms as a Positive Youth Development Construct: A Conceptual. *The Scientific World Journal*, 12, 1-7. doi: [10.1100/2012/832026](https://doi.org/10.1100/2012/832026).
- Smith, P., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Children Psychology Psychiatry*, 49(4), 376-385. doi: 10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x.
- Souza, B., Veiga Simão, V., & Caetano, P. (2014). Cyberbullying: Percepções acerca do Fenômeno e das Estratégias de Enfrentamento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 27(3), 582-590. doi: 10.1590/1678-7153.201427320.
- Sprott, D. E., Spangenberg, E. R., & Fisher, R.J. (2003). The importance of normative beliefs to the self-prophecy effect, *Journal of Applied Psychology*, 88 (3), 423-430.
- Steinberg, L. (1998). Adolescence. *Gale Encyclopedia of Childhood and Adolescence*.

- Thornberg, R., & Jungert, T. (2013). Bystander behavior in bullying situations: Basic moral sensitivity, moral disengagement and defender self-efficacy. *Journal of Adolescence*, 36, 475-483.
- Tognetta, L. R. P. (2003). *A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola: uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26, 277–287.
- Van Cleemput, K., Vandebosch, H., & Pabian, S. (2014). Personal characteristics and contextual factors that determine “helping,” “joining in,” and “doing nothing” when witnessing cyberbullying. *Aggressive Behavior*, 40(5), 1–14.
- Vasquez, A. S. (1997). *Ética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Veiga Simão, A., Ferreira, P., Fransciso, S., Paulino, P., & Souza, S. (2018). Cyberbullying: Shaping the use of verbal aggression through normative moral beliefs and self-efficacy. *New Media & Society*. doi: [10.1177%2F1461444818784870](https://doi.org/10.1177%2F1461444818784870).
- Vie, T. L., Glasø, L., & Einarsen, S. (2012). How does it feel? Workplace bullying, emotions and musculoskeletal complaints. *Scandinavian Journal of Psychology*, 53(2):65- 173.
- Vinha, T. P. (2000). *O educador e a moralidade infantil numa visão construtivista*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Wright, M. F. & Li, Y. (2013). Normative beliefs about aggression and cyber aggression among young adults: A longitudinal investigation. *Aggressive Behavior*, 39(3), 161–170. doi: 10.1002/ab.2147